



A PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉS FEJLŐDÉSE ÉS FEJLESZTÉSE KISGYERMEKKORBAN

Hegedűs Szilvia

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

A szociális és érzelmi kompetencia kora gyermekkori fejlődése lényeges alapját képezi a gyermekek későbbi sikerességének. A segítő, altruisztikus magatartás problematikája az 1960-as években került a kutatások középpontjába és vált a szociálpszichológia, a személyiségpszichológia és az antropológia alapvető kutatási témájává (Nagy, 2010). A proszocialitás komponenseinek részletesebb feltárása nemzetközi szinten már az 1980-as években lezajlott, azonban a proszociális viselkedés fejlesztésére ekkor még nem tettek kísérletet. A társas együttélés pozitív tényezőiről áthelyeződött a hangsúly a bomlasztó jellegű antiszociális viselkedés vizsgálatára (Grusec & Sherman, 2011). Azonban az utóbbi évtizedben megjelentek olyan laboratóriumi környezetben végzett kísérletek, amelyek kifejezetten az óvodáskorú gyermekek segítő viselkedésének felmérését és fejlesztését célozták (pl. Kirschner & Tomasello, 2010).

A proszociális viselkedés fejlődését és fejlesztését a hagyományos pedagógia eszköztárával nem lehet megfelelően biztosítani, azonban Nagy (2010) szerint az új pedagógiai kultúrának egyik kiemelt feladata kell, hogy legyen a proszocialitásra nevelés. Az egyén proszocialitásának alakítása során elsődleges fejlődéssegítési feladat az antiszociális hajlamok fokozatos visszaszorítása, és a megfelelő képességek és készségek kialakítása. A proszociális személyiség alakításának eredményesebbé tételéhez a családon kívül a pedagógiai intézményekben is, nevelés-oktatási program keretében kiemelten kellene kezelni a proszocialitás fejlődésének segítségét (Fülöp, 1991; Nagy, 2010).

A proszociális magatartásformák (pl. segítségnyújtás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem, aggódás, vigasztalás, kárpótlás, előzékenység, részvétel) elsajátítása a társas fejlődés fontos feladatai közé tartozik. Ennek elsajátítása a kortárs csoportokban kezdődik, amikor a gyermekek fokozott érdeklődést mutatnak a családtagokon kívüli személyek iránt. A proszociális elemek az óvodáskorban fokozatosan jelennek meg és az életkor előrehaladtával, a szociális interakciókból származó tapasztalatok révén megnő az ilyen jellegű viselkedések száma (Vajda, 1994; Dunsfield & Kuhlmeier, 2013).

Bár a nevelési-oktatási intézmények kiemelkedő szerepet játszanak a gyermekek fejlődésében, hiszen óvodáskortól egészen fiatal felnőtt korig pedagógiai intézményekben töltik idejük jelentős részét, ugyanakkor hazánkban kevés fejlesztőprogram és fejlesztést segítő koncepció támogatja a pedagógusok munkáját (Kasik, 2006, 2007; Zsolnai, 2013). A hazai nevelési-oktatási intézményekben a szabályozó dokumentumok és ennek megfelelően a pedagógusi munka szinte teljes egészében a kognitív készségek és képességek

fejlesztésére korlátozódik, a szociális-affektív összetevők fejlődéssegítése háttérbe szorul (Zsolnai, 2011, 2013), ellentétben a nemzetközi gyakorlattal, ahol iskolai szinten már komoly törekvések vannak a szociális és érzelmi készségek fejlesztésére (pl. CASEL, 2013). Lényeges fejlesztendő elemként kellene beemlíteni a személyes kompetencia mellett a szociális kompetencia képességeinek, motívumainak és ismereteinek a fejlesztését a hazai intézményes nevelés gyakorlatába, mivel az érzelmi és viselkedési beállítódás rendkívül fontos az iskolai társas és tanulmányi sikeresség szempontjából egyaránt (Fülöp, 1991; Kasik, 2006; Nagy, 2010).

A proszociális viselkedés meghatározásának főbb elméleti keretei

A proszociális viselkedés vizsgálatának előzményei – szociális és affektív elméleti alapok

Az elmúlt két évtized kutatásainak köszönhetően négy szociális kulcskompetencia (kommunikatív, együttélési, érdekérvényesítő, proszociális) került előtérbe a kritériumorientált fejlődéssegítés kapcsán (Nagy, 2010). Ezek egyike a proszociális kulcskompetencia, ami az önzés és az önzetlenség megfelelő egyensúlyával a társas viselkedés egyik szabályozója (Nagy, 2010). A proszocialitás a szociális kompetencia egyik fontos összetevője. A nemzetközi és a hazai szakirodalomban számos meghatározás született a szociális kompetenciára vonatkozóan, és a mai napig több kutató is foglalkozik e terület részletesebb megismerésével. Argyle (1970) hajtóerőként definiálja a szociális kompetenciát, amely az előzetesen várt hatás előidézése érdekében a meghatározott célok felé irányítja az egyéneket (Argyle, 1983, as cited in Zsolnai, 2010, p. 78). Rose-Krasnor (1997) szerint a szociális kompetencia szociális, érzelmi és kognitív képességek és motívumok összessége. Az érzelmi kompetencia, főleg kisgyermekkorban, jelentős mértékben meghatározza a szociális kompetencia fejlődését. A szociális kompetencia kapcsán több olyan modell született, melyek az érzelmeket és az érzelmi kommunikációt kiemelten kezelik. Saarni (1997, 1999) az érzelmi kompetencia kontextusfüggőségét hangsúlyozta és a társas interakciókban megjelenő érzelemfelismerés, érzelmi kommunikáció, valamint az empátia fontosságát emelte ki. Mayer és Salovey (1997) szerint az érzelmi intelligencia az érzelmek észlelésének olyan képessége, ami az életkor előrehaladtával és a tapasztalatok által fejlődik (Zsolnai, 2010). Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) affektív szociális kompetencia modellje szerint a szociális interakciói során, az affektív téren kompetens személy hatékonyan irányítja és kommunikálja érzelmeit, érti, értelmezi mások affektív kommunikációját és reagál azokra.

A szociális és az érzelmi kompetencia kutatása során gyakran használják a kommunikatív kompetencia, az érzelmi kompetencia, a társas interakciókat lehetővé tevő kompetencia és az érzelmi műveltség terminusokat is (Parhomenko, 2014). Az elemi érzelmek mint a szociális viselkedés öröklött komponensei erős hatással vannak a társas helyzetek értelmezésére, meghatározzák a szituációban szereplő felek viselkedését, ítéletalkotását. Az érzelmek felismerése során olyan mechanizmusok aktiválódnak, amelyek ré-

vén a másik által közvetített érzelmek az egyénben is hasonlóakat váltanak ki, ezáltal készítetve őt például a segítségnyújtásra (Nagy, 2002; Forgas, 2003).

A proszociális viselkedés, a szociális kompetencia részeként, alapvető tényezőként határozza meg az egyének, illetve a csoportok közötti interakciók minőségét. Eisenberg és Mussen (1989) szerint különösen fontos alcsoportként jelenik meg a proszociális viselkedésben az altruizmus, ami a másik jóllétét szolgáló, intrinzik módon motivált, önkéntes viselkedés, ami folyamatosan fejlődik (Rachlin, 2002; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

Az érzelmi tényezők szintén jelentős szerepet játszanak a proszocialitás fejlődésében. Az empátia olyan érzelmi válaszként jelenik meg, amely egy másik személy distresszéből ered, vagyis az egyén képes egy másik személyhez hasonló vagy azzal azonos érzelmi állapotba kerülni. A különböző értékeket, motívumokat, valamint viselkedési módokat az empátiával kapcsolatos érzelmek határozzák meg (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

A proszociális viselkedés definiálási kérdései és problémái

A proszocialitás definiálása nehéz feladat, egységes megfogalmazás eddig nem született, mivel sokkal komplexebb, mint az antiszocialitás (Grusec & Sherman, 2011). Nagy (1996, 2010) szerint a proszocialitás segítő életmódként értelmezhető, mindkét fél érdekeit szolgáló, a proszociális hajlamok által befolyásolt lojális, a másik felet segítő aktivitás.

A nemzetközi szakirodalom szerint összességében proszociális viselkedésnek tekinthető minden olyan cselekedet, amely szándéka szerint mások javát szolgálja. Mussen és Eisenberg (1977) szerint a proszociális viselkedés olyan szándékos tevékenységek összessége, amit az egyén mások megsegítése vagy jóllétének megteremtése érdekében, mindenféle külső jutalom elvárása nélkül tesz (Eisenberg, 1982). Eisenberg és Fabes (1991) megfogalmazásában a proszociális viselkedés egy olyan összetett viselkedéskategória, önkéntes viselkedés, melynek szándéka a másik személy segítése. Hastings, Utendale és Sullivan (2007) olyan proaktív és reaktív válaszok összességéként határozza meg a proszociális viselkedést, ami affektív és viselkedési elemeinek köszönhetően, a másik személy szükségleteire, jóllétének támogatására irányul. Bierhoff (2007) egymástól elkülönülő, mégis egymással átfedéseket mutató terminusokként mutatja be a segítő és a proszociális viselkedést, valamint az altruizmust. Eszerint a segítő viselkedés a legátfogóbb kifejezés, melynek részét képezi a proszociális viselkedés, ami abban különbözik a segítő viselkedés nagyobb kategóriájától, hogy nem külső motiváció irányítja, hanem a viselkedés megvalósulása belső indíttatású. A legkisebb egységet képező altruizmust az empátia, illetve különböző távlati célok határozzák meg. Thompson és Newton (2013) szerint a proszociális viselkedés olyan műveleteket tartalmaz, amelyek mások segítésére irányulnak.

Jól látható tehát, hogy a kutatók között még nem született konszenzus a proszociális viselkedés definiálásában, de már az eddigi leírások alapján is megállapítható egy egysé-

ges irányvonal, miszerint ez a viselkedéskategória interperszonális és a másik személy állapotának pozitív irányba terelését célozza.

A proszociális viselkedés összetevői, motívumai

Warneken (2015) szerint a proszociális viselkedés motívumai mellett ki kell emelni annak sokoldalúságát, valamint azt, hogy az ember igen széles körű proszociális viselkedésrepertoárral rendelkezik. Az ember kognitív flexibilitásának köszönhetően sokféle szituációban képes eligazodni, segítő viselkedést produkálni. A proszociális viselkedés körébe számos viselkedésforma sorolható. Ilyenek a segítségnyújtás, a megosztás, az együttműködés, a támogatás, a védelem, az aggódás, a vigasztalás, a kárpótlás, az előzenyesség, valamint a másik iránt érzett részvét (Bar-Tal, 1982; Eisenberg, 1982; Fülöp, 1991; Eisenberg & Fabes, 1991; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Schroeder, Penner, Dovidio, & Piliavin, 1995; Grusec & Sherman, 2011).

Kállai (2013) szerint a szociális magatartás alapvetően proszociális, mivel már a társas környezet feltételezett jelenléte maga után vonja a másik személy vagy csoport érzelmi állapotának, igényeinek, szükségleteinek felismerését, értelmezését. Interperszonális viselkedésként a segítségnyújtás szándékvezérelt, az egyén értelmezése által valósul meg, illetve közösségi normák határozzák meg. A proszociális megnyilvánulások az életkor előrehaladtával, az énéjlődéssel, valamint a szociális fejlődés hatására fokozatosan gyarapodnak, és jellemzőbbé válik a közösség által elfogadottabb segítő viselkedés, megjelennek az együttműködés, az altruizmus kezdeti jelei (Schroeder et al., 1995; Fiske, 2006). A proszociális viselkedést meghatározó egyik legfontosabb tényező, hogy az egyének a szociális helyzet észlelésekor, többnyire mások reakcióinak értelmezésével, mérlegelik, hogy szükséges-e a segítség alkalmazása, vállalják-e a beavatkozással járó felelősséget vagy esetleg áthárítják egy másik személyre (Darley & Latané, 1980; Nagy, 2002).

A proszociális viselkedés az altruisztikus és az erkölcsös viselkedést egyesíti. Általánosságban az empátiát tartják a proszociális viselkedés egyik legfőbb okának, de nem az egyetlennek (Eisenberg, 1982). Megnyilvánulásakor mindkét fél érdeke érvényesül, melynek velejárója lehet az egyik fél részéről a lojalitás megjelenése, vagyis a sajátjától eltérő normák követése azok elfogadása nélkül.

Nagy (2002) szerint a proszocialitás a kötődés funkciójának tekinthető, melyben az egyén öröklött funkcióinak köszönhetően segíti a másik fejlődését, védelmet, támaszt nyújt, amit tanult elemként meghatároz az egyén szocializációja. A proszociális motiváció emocionális, szociokognitív, önszabályozó, motivációs és egyéb pszichikus komponensek által nyilvánul meg. Ezek az adott szituációhoz igazodva jelennek meg (Thompson & Newton, 2013). A proszociális viselkedést különböző változók motiválják: önérdék, morális érdekek, a másik igényeinek figyelembe vétele, a másik személyért való aggodalom, valamint olyan gyakorlati érdekek, melyek például egy dolog sérülését megakadályozzák (Eisenberg & Fabes, 1991).

A proszociális viselkedés alkategóriájaként, a segítő aktivitások legmagasabb szintjén jelenik meg az altruisztikus viselkedés, melynek jellemzője, hogy mások felé irányulva, a másik jóllétét szolgálja. Ugyanakkor a másoknak való segítségnyújtás nem jár

külső jutalommal (Bar-Tal, 1982; Pervin, 1994; Fiske, 2006), a szakirodalom mégis jellemzően szinonimaként tekint ezekre a fogalmakra (Nagy, 2002).

Hazánkban Nagy (2002) hangsúlyozza a szociális kompetencia fejlesztésével kapcsolatban a proszociális viselkedést, a proszocialitásra nevelés fontosságát. A szociális viselkedés alakulását az öröklött komponensektől, az elsajátított szociális normáktól, az egyén életére jellemző aktuális helyzetűtől, valamint az egyén társas közegétől teszi függővé. Elkülöníti a szociális viselkedés három fajtáját, a proszociális viselkedést, valamint az altruisztikus és az erkölcsös cselekedeteket. Az altruisztikus viselkedés kapcsán, Pervinhez (1994) hasonlóan, Nagy (2002) kiemeli ezen viselkedés önzetlen jellegét, vagyis azt, hogy minden ilyen cselekedet mások érdekeit is figyelembe veszi. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy akkor ideális ez a társas kölcsönhatás, ha az érdekérvényesítés egyensúlyban van, és nem tolódik el egyik irányba sem, vagyis mindkét fél érdeke egyaránt érvényesül. A proszociális viselkedés elemeként kiemeli az erkölcsös viselkedést, amit a társadalmi normák, illetve az adott közösség által elfogadott szabályok határoznak meg, ily módon az egyes társadalmi csoportoknak megfelelően eltérő lehet az ideálisnak vélt szociális megnyilvánulás.

A proszociális viselkedés fejlődése

Nagy (2002) személyiségfejlődésről alkotott négy szintű hierarchikus modellje a proszocialitásra is ráilleszhető. Eszerint a fejlődés egy folyamatként értelmezhető, melyben az egyén a genetikai szintről a tapasztalati, majd az értelmező szinten keresztül eljut az önértelmező szintig. A fejlődés során az egyén proszociális öröklött motívumai fokozatosan egészülnek ki a tapasztalás során elsajátított elemekkel, valamint a szociális aktivitást előíró szabályrendszerekkel, melyek így a viselkedés szabályozóivá válnak.

A proszociális képességek, készségek és motívumok fejlődése során az érzelmi kommunikáció öröklött komponensei, hajlamai megszilárdulnak, kialakulnak a megfelelő szokások, minták, attitűdök, ismeretek készlete, valamint a képességek és készségek (Nagy, 2010). A segítő viselkedés az életkor előrehaladtával fokozatosan fejlődik, megnő az ilyen jellegű viselkedések száma és megváltozik a proszociális aktivitások minősége, ezáltal elősegítve a szociális kompetencia további fejlődését (Bar-Tal, 1982; Hastings et al., 2007). A közvetlen környezet szintén hatással van a segítő viselkedés fejlődésére. Például azok a gyerekek proszociálisabbak, akik stabil és biztonságos családi háttérrel rendelkeznek, szoros kapcsolatban vannak testvéreikkel (Hastings et al., 2007).

A proszociális fejlődés már igen korán kezdetét veszi. A gyerekek már 12-18 hónapos korban birtokában vannak azoknak a képességeknek, amelyek a proszocialitás alapját képezik (Warneken, 2015). Az affektív tényezők fejlődése során a gyermekekben fokozatosan megjelenik az én és a másik közötti határvonal, valamint a mások állapotához kapcsolható érzelmek köre.

Már csecsemőkorban megjelenik az a képesség, amellyel a gyerekek képesek átvenni társaik érzelmi állapotát. Megfigyelhető, hogy a másik sírására az újszülöttek sírással válaszolnak, amely a később kialakuló empátia korai jelének tekinthető. Ezt nevezik ér-

zelmi fertőzésnek, ami már magában foglalja az érzelemmegosztás képességét, azonban ez még nem valódi proszociális elem, mivel ekkor még nem különült el az én és a másik fogalma a gyerekek gondolkodásában (Eisenberg & Fabes, 1991).

Hoffman (1976) szerint az első életévben a gyerekek még nem tudják értelmezni, hogy ki tapasztalja a distresszt, így a konkrét segítség helyett maguk is negatív érzelmi állapotba kerülnek (Eisenberg & Fabes, 1991; de Vignemont & Singer, 2006). Később, a második életévben még főként egocentrikus megnyilvánulások figyelhetők meg a kisgyerekek viselkedésében, amikor észlelik ugyan a másik problémáját, de olyan megoldást választanak a másik megsegítésére, amit maguknak szeretnének. Ezután az énközpontúság fokozatosan csökken, módosul, majd a gyermekek az adott helyzetnek megfelelően a másik szükségleteinek megfelelő segítő aktivitást produkálnak. A gyerekek tíz hónapos korban képesek értelmezni a másik személy szándékait, céljait, valamint esetleges distresszét, amelyre már egyéves korban képesek empatikus jellegű válasszal reagálni (Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009; Roth-Hanania, Davidov, & Zahn-Waxler, 2011). Az életkor előrehaladtával fokozatosan megjelenik a másik felé tanúsított odafigyelés, a társ nézőpontjából való gondolkodás, és mivel már nyílt érzelmi jelzések nélkül is képesek felmérni egy adott szituációt, jellemzővé válnak a magas szintű segítő aktivitások a másik személy distresszes helyzete esetén (Bar-Tal, 1982; Oatley & Jenkins, 2001; Cole & Cole, 2006; Zahn-Waxler, 2010; Brownell, 2013). Ugyanakkor jellemző, hogy már kora gyermekkorban a másik személlyel való szimpatizálás is befolyásolja a proszociális viselkedés megjelenésének valószínűségét. Vaish és munkatársai (2009) megállapították, hogy az első és a második életév között a szimpatizálás nem társul konkrét affektív elemekhez, hanem az adott szituációs helyzet váltja ki a gyerekből a másik felé tanúsított pozitív hozzáállást. Ennek értelmében a gyerekek igen fiatalon, az addigi tapasztalatok alapján képessé válnak egy-egy szituáció felmérésére és az alapján a másik személy érzelmeire való következtetésre.

A valódi proszociális viselkedés először kétéves kor körül jelenik meg. Ebben a korban a gyerekek már megfelelő fejlettségű kognitív és szociális képességekkel, valamint alapvető, a szociális interakciók által szerzett tapasztalatokkal rendelkeznek, képesek elkülöníteni magukat a másik személytől, de még nem tudják teljesen megkülönböztetni saját belső állapotukat a másiktól. A gyerekek viselkedésében már egy- és kétéves kor között megjelenik a proszociális viselkedés segítése, nyugtatása, megosztása, együttműködés formájában (Hoffman, 1976; Brownell, 2013). Svetlova, Nichols és Bownell (2010) kisgyermek proszociális viselkedésének vizsgálata kapcsán abból indulnak ki, hogy a gyerekek segítő viselkedését három tényező határozhatja meg. Ezek alapján különbséget tettek az instrumentális (tevékenység alapú), az empatikus (érzelem alapú) és az altruisztikus segítség között. Dunsfield és Kuhlmeier (2013) szintén a proszociális viselkedést vezérlő szükségletek alapján tesztelték különbséget. Náluk is megjelenik az előzőekkel egyezően az instrumentális és az érzelmi szükséglet mint befolyásoló tényező, ugyanakkor értelmezésükben a materiális szükséglet képezi a harmadik faktort, ami szerepet játszik a proszociális válaszok megjelenésében. Ebből kiindulva a proszociális válaszok újabb kategóriáit állították fel. Három fő tevékenység jellemző kisgyermekkorban: segítség, vigasztalás és megosztás. E viselkedésbeli válaszokat egyenként más-más szükségletek vezérelnek. Segítség esetén az instrumentális szükséglet, vigasztaláskor az érzelmi szükség-

let, megosztás esetén a materiális szükséglet érvényesül (Dunsfield & Kuhlmeier, 2013). Instrumentális segítség már igen korán, kétéves kor körül megjelenik a gyermekek viselkedésében, megelőzve az empatikus segítséget. A gyerekeknek lényegesen könnyebb a számukra világos, érthető instrumentális hiányra válaszként proszociális viselkedést produkálni, mint egy, ebben a korban még kevésbé érthető, affektív distressz esetén (Svetlova et al., 2010; Brownell, 2013; Dunsfield & Kuhlmeier, 2013).

Hoffman (1976) szerint a harmadik életév környékén a gyerekek képessé válnak a másik személy és a saját belső állapotának elkülönítésére, így lehetővé válik a proszociális viselkedés elsajátítása, mivel fogékonnyá válnak a másik személy szükségleteire. Az életkor előrehaladtával, a nyelvi fejlődés következtében a gyerekek már nemcsak arckifejezések, hangszínek és egyéb fizikai kifejezések által képesek értelmezni a másik személy érzelmi állapotát, melynek köszönhetően komplex érzelmeket is megértenek (Eisenberg & Fabes, 1991). A harmadik-negyedik életévet követően a gyermekek különböző szituációkban elkülönítik individuális szükségleteiket, képesek lesznek megérteni másokat, így megértik az érzelmek összetettségét és azt, hogy bizonyos érzelmi állapotok tartósan állnak fenn egyes személyeknél, melyre nem tudnak majd megfelelő érzelmi választ nyújtani. Például valódi empátiát még nem tudnak tanúsítani egy beteg személy felé (Eisenberg & Fabes, 1991).

A korai fejlődésvizsgálatok a szociális tanulásméleten alapultak és főként laboratóriumi kísérletek alapján írták le a gyerekek proszociális viselkedésének alakulását. Ezen vizsgálatok a kisgyermekkor proszociális viselkedés speciális területeire irányultak, azokra az alapvető szociális, emocionális és kognitív képességekre, amelyek segíthetik mások érzelmeinek megértését (Hastings et al., 2007; Thompson & Newton, 2013).

Érzelmi motiváció, empátia, szimpátia

A segítő viselkedés fejlődésének vizsgálatában elengedhetetlen az érzelmi képességek fejlődésének és összetevőinek számbavétele, mivel ezek határozzák meg az egyén viselkedésbeli válaszát a másik személy adott helyzetben kialakuló szükségleteire. Affektív téren kompetens személynek tekinthető az, aki felismeri a másik által küldött üzenetet, adott helyzetnek megfelelően képes mérlegelni, hogy mit kommunikálhat és mit nem, valamint akadály nélkül képes az érzelmi üzenetek fogadására, ezáltal társas kapcsolataiban is sikeresebb (Eisenberg, 1982; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001).

A proszociális viselkedés alakulására több szempontból is hatással van az érzelmi motiváció. Egyrészt az érzelmek befolyásolhatják az egyén helyzettel kapcsolatos megnyilvánulásait. Másrészt az érzelmek révén az egyén képessé válik a kognitív ingerek, információk értelmezésére és ezáltal annak mérlegelésére, hogy szerepet vállal-e a társas helyzetben. A proszociális válasz megjelenésének valószínűségét befolyásolja továbbá az is, hogy az adott szituáció milyen érzelmi jelentéssel bír az egyén számára. Mások szükségleteire adott válaszként az érzelmek nagy mértékben meghatározzák azt, hogy az egyén mennyire érzi bele magát a másik állapotába (Eisenberg, 1982). Az empátiás distressz motiválja az egyént a segítő viselkedés végrehajtására. Ha pozitív kimenetelű beavatkozás történik, a belső feszültség érzése fokozatosan csökken, ellenkező esetben a

distressz érzése fokozódik és továbbra is motiválja az egyént a viselkedés megvalósítására (Hoffman, 2000).

Eisenberg és Miller (1987) szerint a proszociális fejlődésben affektív és különböző viselkedési komponensek is részt vesznek. Megállapították, hogy az érzelmek nyújtotta affektív alapok, így az empátia, motiválja azokat a cselekedeteket, amelyek szociális és érzelmi köteléket alakítanak ki a fajtársakkal, utódokkal, családtagokkal, társakkal és egyéb csoportok tagjaival (Hastings et al., 2007). Azonban az empátián kívül még számos más olyan affektív és kognitív képesség is részt vesz a proszociális viselkedés működésében, amelyek bizonyos helyzetekben másokhoz hasonló érzelmi állapotba helyezik az egyént. Ide sorolható az érzelmi fertőzés, a szimpátia, a részvét, valamint a mimikri, ami a társas környezetben az egyének affektív kifejezőképességének hasonulását jelenti (Kállai, 2013).

A legmeghatározóbb az empátia, amely olyan érzelmi képesség, ami által az egyén értelmezi egy másik személy affektív állapotát, képes mások helyzetébe, érzéseibe beleélni magát, felismerni mások szándékait és ezáltal előrejelezni várható cselekedeteit (Kállai, 2013). Az empátia egy érzelmi állapot, ami a másik személy érzelmi állapotához hasonló formában jelenik meg, amit annak aktuális állapota vált ki és az adott személy ennek tudatában van (de Vignemont & Singer, 2006). Davis (1980) szerint az empátia egy multidimenzionális konstruktum, ami a másik személy reakcióinak megfigyelése által kiváltódott érzelmi, kognitív és viselkedéses mechanizmusok összessége. Négy összetevőt különböztet meg: nézőpontfelvétel/váltás, empátiás törődés, személyes distressz és fantázia. Nézőpontfelvétel/váltás esetén az egyén képes spontán értelmezni mások nézőpontját. Empátiás törődés esetén arról kapunk információkat, hogy az egyén hogyan képes törődni mások problémáival. Az egyén saját magára irányuló szorongását foglalja magában a személyes distressz, a fantázia pedig arról ad tájékoztatást, hogy az egyes személyek miként képesek beleképzelni magukat más személyek helyébe, állapotába, mások érzéseibe, cselekedeteibe (Gáspár & Kasik, 2015).

Az empátia erős motivációs szerepet játszik, de nem az egyedüli motiválója az együttműködésnek és a proszociális viselkedésnek. Hoffman (2000) az empátia fejlődésének öt szakaszát különböztette meg: (1) csecsemő reaktív sírása, (2) egocentrikus empátiás distressz, (3) kvázi egocentrikus empátiás distressz, (4) valós empátiás distressz és (5) a másik iránt érzett empátia egy konkrét helyzettel kapcsolatban. Eszerint – a kezdeti egocentrikus megnyilvánulásokat követően – a gyerek fejlődésével egyre jobban kiterjed együttérzési képessége és értelmezni tudja mások érzelmi állapotát, reagál azokra. Az empátia fejlődésében a gyerekek óvodás korra a harmadik szintre jutnak általában, mivel a nyelvi mechanizmusok ekkorra jutnak el abba a szakaszba, hogy értelmezni tudják a másik személy viselkedését. Konkrét érzelmi megnyilvánulások hiányában is, csupán a verbális elemek értelmezésével már képesek értelmezni a másik distresszes állapotát.

Az empátia önmagában is elég az ilyen viselkedés előidézéséhez, azonban esetenként előfordul, hogy az empátia átfordul szimpátiává, ami szintén támogatja a segítő viselkedési mechanizmusok megjelenését. A szimpátia, az empátiához hasonlóan egy helyettesítő érzelmi válaszként jelenik meg a másik distresszének észlelésekor (Eisenberg & Fabes, 1991). A proszociális viselkedés fontos előidézője lehet az alacsony motivációval rendelkező gyerekek esetében, mivel a szimpátia erősödésével nő a proszociális tevé-

kenységek megjelenése is. Ellenben a magas erkölcsi motivációjú gyerekeknél a szimpátia nem befolyásolja a segítséget (Malti, Gummerum, Keller, & Buchmann, 2009). Ha a személy a másik negatív érzelmi állapota esetén aggodalmat fejez ki, akkor szimpatizál (Eisenberg & Fabes, 1991). Ahogy Hepach, Vaish, & Tomasello (2013b) vizsgálatának eredményei is igazolják, a gyerekek már hároméves kor környékén képesek felmérni egy adott helyzetet. Már ekkor a másik személlyel szemben érzett szimpátia határozza meg ezt a helyzetértékelést és ennek megfelelően a segítségnyújtást. Ugyanakkor az is fontos, hogy egy másik személy distressze esetén az empátiát és ezzel együtt a proszociális viselkedést felülírhatják az önérdékű célok a személyes distressz elkerülése érdekében (de Vignemont & Singer, 2006).

A másik személy distressze esetén felmerülő válaszreakcióban Batson, Fultz, & Schoenrade (1987) kétféle emocionális motívumot azonosított. Az egyén érezhet egyrészt személyes distresszt, melynek következményeként a segítő viselkedést olyan egoisztikus motiváció hajtja, ami az egyén saját kellemetlen állapotának megszűnését eredményezi. A másik esetben empátia jelenik meg, melynek következtében, altruisztikus motívumok révén, olyan viselkedési folyamatok indulnak el, amelyek a másik személy szükségleteire, distresszének csökkentésére irányulnak.

A proszociális fejlődés főbb modelljei

A proszociális viselkedés működését a szocializációs tényezőkön, a társadalmi, közösségi normákon kívül az affektív mechanizmusok is befolyásolják. Ezek szerepét, a segítő viselkedésre gyakorolt hatásukat különböző modellek bizonyítják.

A segítő viselkedés létrejöttének lépéseit Darley és Latané (1980) döntési famodellje ábrázolja, amely szintenként végigköveti, hogy a segítség megvalósulását milyen tényezők befolyásolják. A döntési folyamat során (1) az egyén észleli az eseményt, (2) értelmezi az eseményt, (3) személyes felelősséget vállal, (4) kiválasztja a segítségnyújtás lehetséges módját, (5) végrehajtja a döntést. Észlelés során az egyén észreveszi a problémás szituációt, majd az értelmezés során, a szituáció természetét, tényezőit figyelembe véve úgy ítéli meg, hogy szükség van a beavatkozásra. Ezután el kell döntenie, hogy vállalja-e a beavatkozással járó felelősséget. Ezt, vagyis hogy a személy hogyan viselkedik egy adott szituációban, a szocializáció során elsajátított társas normák és szabályok határozzák meg. Ha a beavatkozás mellett dönt, ki kell választani a segítségnyújtás módját, majd segítő szándékkal beavatkozik a szituációba. A döntési famodell jól ábrázolja azt, hogy a segítségnyújtás egy sor egymást követő döntési helyzetből épül fel, ami alatt az egyén eljut a valódi segítségnyújtás megvalósításáig. A modell számos, az altruizmussal és a segítő viselkedéssel kapcsolatos tanulmány alapját képezi (Schroeder et al., 1995).

Batson és munkatársai (1987) szerint a valódi altruisztikus viselkedés affektív forrása az empátia. Ennek megfelelően a segítő viselkedés három különböző módon valósulhat meg. Az első esetben egy szükséghelyzetben lévő személy észlelésekor nem elég a személy megfigyelése, hanem a megfigyelő számára világossá kell válnia, hogy a segítség megvalósulása megerősítést vagy büntetéseelkerülést eredményez. Ezt nevezik *megerősítési útnak*, mely esetben egoisztikus érdekek kerülnek előtérbe, a segítő érdekei érvényesülnek. A második megközelítése a segítő viselkedésnek az *arousalcsökkentési út*, ahol a

megfigyelőben személyes distressz alakul ki. Minél erősebb ez a distressz, annál nagyobb az egyén motivációja a segítségre, azonban még ebben az esetben is a segítő érdekei élveznek előnyt a megfigyelttel szemben. A harmadik eset az *empátia-altruizmus út*, amelyben a megfigyelő már azonosul a megfigyelt személlyel, felveszi annak nézőpontját és együttérzés, gyengédség formájában empátiás törődés alakul ki. Ennek eredményeként a megfigyelőt már nem a saját érdekei vezérlik, hanem a másik jóllétének elősegítése (Davis, 1999).

Hay és Cook (2007) három általános kategória mentén írja le a korai, az első három évben lezajló proszociális fejlődés főbb tényezőit. A *játék- vagy munkatevékenység másokkal* kategóriája másokkal végzett spontán tevékenységeket tartalmaz komoly vagy játékos kontextusban, mely által fokozatosan felfedezik a környezetüket, elsajátítják a legfontosabb viselkedési normákat. Ide sorolható a kooperatív problémamegoldás a közös cél érdekében vagy segítségnyújtás egy feladat elvégzése érdekében. A *másoknak való segítségnyújtás* kategóriája olyan viselkedést tartalmaz, ami meghatározott szituációkban, a másik személy szükségleteit, valamint a környezeti tényezőket is figyelembe veszi. E kategóriába sorolható a gondozás, a megnyugtatás, a másik szükségleteire vagy vágyaira való válasz. A *máshoz kapcsolható érzések* kategóriáján belül olyan elemek találhatóak, mint a barátságosság, az empatikus aggodalom vagy a kötődés. A kutatók megállapították, hogy egyéves kor körül a gyerekek a társas játéktevékenységekben ugyan még passzívan vesznek részt, de már megjelennek a másokkal való megosztás képességének, valamint az empátia kezdeti jelei. Kétéves kor körül egyre aktívabban vesznek részt a kooperatív játékokban, valamint megjelenik viselkedésükben a segítségnyújtás (pl. házimunkában való segítség), fejlődik a megosztás képessége, illetve az affektív képességek fejlődése révén jellemzőbbé válik az empatikus aggodalom. Hároméves kortól már összetettebb szociális és affektív viselkedési mechanizmusok jelennek meg a gyerekek viselkedésében. Egyre jobban figyelembe veszik a kölcsönösségi normákat, képesek lesznek saját maguk érdekében érvelni (pl. ha játékukat vissza szeretnék szerezni), nemek szerint különbséget tesznek a környezetükben lévő személyek között és fokozatosan elkezdnek ez alapján döntéseket hozni. Verbális utalásokat is alkalmaznak az érzelmek kifejezésére, megjelenik a szimpátia, valamint ezzel összefüggésben fokozatosan képessé válnak arra, hogy megfelelő érzelmi választ adjanak egy másik személy distresszére.

A proszociális viselkedés különböző elemeire irányuló kutatások

Felismerve a különböző szociális képességek és készségek korai megjelenését, egyre több vizsgálat foglalkozik a fiatalabb korosztály egyes proszociális viselkedéselemeinek vizsgálatával. A proszociális viselkedés különböző formái a gyermekek szociális és kognitív fejlődésével párhuzamosan jelennek meg.

Az altruizmus kezdetektől fogva, eredendően jelen van mindenki viselkedésében. Warneken és Tomasello (2009) szerint már egészen kisgyermekkorától kezdve ismeretlen személyekkel is képesek altruisztikusan viselkedni a gyermekek. A szocializáció részé-

nek tekintik azt, hogy különböző motivációs módszerekkel (pl. jutalmazás, dicséret) altruizmusra nevelik a gyermekeket már egészen fiatal kortól. Azonban néhány vizsgálati eredmény (pl. Hepach, Vaish, & Tomasello, 2013a; Warneken, 2015) azt állapította meg, hogy a jutalmazás nem segíti, hanem éppen ellenkezőleg, akadályozza a proszociális viselkedési módok megjelenését. Ha a gyerekek a nevelés során mind otthoni, mind intézményes környezetben hozzászoknak ahhoz, hogy pozitív cselekedeteikért jutalomban részesülnek, viselkedésük e megerősítés hatására oly módon torzulhat, hogy csak számukra pozitív végkimenetel ellenében jelenik meg az altruisztikus viselkedés.

A proszociális viselkedések körébe leggyakrabban a segítést, ezen belül az instrumentális segítést sorolják. A segítő viselkedés már igen korán megjelenik, de a viselkedésrepertoárban csak az első életév után kezd megszilárdulni. A proszociális viselkedés ezen eleme spontán módon jelenik meg, főként olyan esetben, amikor a probléma kifejezése kellően egyértelmű. Abban az esetben, ha a distresszes állapot értelmezésekor a gyermek akadályba ütközik, a segítő beavatkozás később történik meg, mivel a gyerekek a szituációk mérlegelése helyett az eltérést kifejező nonverbális jeleket értelmezik, és az alapján segítenek a másoknak (Warneken & Tomasello, 2006, 2007). A segítő viselkedést befolyásoló tényezők kapcsán Grusec (1982) felveti a kérdést, hogy vajon megerősítésként az anyagi vagy a szóbeli jutalmazás növelheti-e a segítséget, a megosztást és az együttműködés megjelenésének valószínűségét. Újabb vizsgálatok (Warneken, Hare, Melis, Hanus, & Tomasello, 2007; House, Henrich, Brosnan, & Silk, 2012) ebben az esetben is részben cáfolják ezt a megállapítást, és igazolják, hogy a gyerekek segítő viselkedését nem ösztönzik az előzetesen megígért materiális jutalmak, e nélkül is megvalósul a segítő beavatkozás. Ugyanakkor a jutalom negatívan hathat a segítségre, hátráltatja a spontán segítő viselkedések megjelenését (Warneken & Tomasello, 2008).

A megosztás esetében Dunsfield és Kuhlmeier (2013) megállapította, hogy az egyes korosztályokban lassú fejlődés figyelhető meg. Valószínűleg az életkori sajátosságokból kifolyólag kisgyermekkorban még nehéz felismerni egy másik személy anyagi szükségleteit, melynek enyhítésére – ideális esetben – a gyermekek megosztással válaszolnak. Már négy éves kor előtt jellemző, hogy figyelembe veszik a befektetett energiát, a saját és a másik személy hozzájárulását a cél elérésében (Kanngiesser & Warneken, 2012). Emellett három éves kor körül kezd tudatosulni a gyermekek számára a birtok fogalma, így nehezen osztják meg saját dolgaikat még abban az esetben is, ha a másik személy distresszes állapotban van. Fontos kiemelni, hogy itt nem a motiváció hiánya lehet a fő oka annak, hogy a viselkedésrepertoárból hiányzik a megosztás. A különböző kognitív és szociális képességek későbbi fejlődése okozhatja, hogy a gyermekek még nehezen értik meg a materiális szükségleteket, ezért jellemző két-három éves kor körül, hogy minél konkrétabb a másik személy szükséglete, annál nagyobb valószínűséggel történik megosztás (Brownell, Svetlova, & Nichols, 2009; Dunsfield & Kuhlmeier, 2013; Wu & Su, 2013).

A proszociális viselkedést befolyásoló tényezők vizsgálata kapcsán figyelembe kell venni a gyermekek eltérő személyiségjegyeit is, illetve az aktuális mentális állapotot. A gyermekek aktuális állapota nagymértékben befolyásolhatja a gyerekek viselkedését, így akár akadályozhatja a megfelelő viselkedés megvalósulását. A bemutatott vizsgálatok esetén erre nem tértek ki a szerzők, hiányként jelenik meg az, hogy például a különböző

családi háttértényezők (pl. szülők proszociális viselkedése mintaként szerepel-e a család hétköznapi életében) milyen mértékben befolyásolják a gyerekek viselkedését.

A proszociális viselkedés fejlesztése

Korábbi kutatások már felhívták a figyelmet arra, hogy a szociális tanulás a *szociális* készségek kialakulásában nagy szerepet játszik (Fülöp, 1991). Ennek megfelelően a segítő viselkedés fejlődését meghatározzák a felnőttek, a korai években főként a szülők szocializációs törekvései. A csecsemők társas tapasztalatok által, szociális és kommunikatív interakciók révén alakítják ki saját proszociális viselkedésrepertoárjukat, amit a környezetükben lévő személyektől sajátítanak el. A szülő-gyermek közötti interakció során megjelenő szociális indukció mintái befolyásolhatják a gyerekek morális tudatát és viselkedését. A szülők induktív módon tanítják a gyerekeket a normák, alapelvek és szabályok fontosságára, a viselkedés másokra gyakorolt hatására (Hoffman, 1983, as cited in Kasik, 2015, p. 89). A szülők másokra irányuló cselekedetei segítik a proszociális viselkedésben szerepet játszó kognitív és affektív mechanizmusok fejlődését (Hastings et al., 2007). Modellnyújtással is elősegíthetik a gyerekek proszociális fejlődését, amikor egy másik személy distresszére empátiával, valamint segítő viselkedéssel reagálnak (Brownell, 2013). Haun és Tomasello (2011) óvodásokkal végzett vizsgálata igazolta, hogy egy külső megfigyelő, akár egy társ is, hatással lehet a gyerekek viselkedésére. További vizsgálatok (Leimgruber, Shaw, Santos, & Olson, 2012; Engemann, Over, Herrmann, & Tomasello, 2013) megállapították, hogy a megfigyelés ténye befolyásolja az óvodások viselkedését. A proszociális motívumok alapján hozott döntések érzékenyek a jelenlévők személyére, mivel már ebben az életkorban fontos tényező számukra a társak általi megítélés, aminek következtében viselkedésüket is a társas normáknak megfelelően próbálják alakítani.

Az érzelmi szocializáció részeként a gyermekeket segíteni kell saját és mások érzelmeinek megértésében, valamint érzelmeik hatékony szabályozásában. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy azok a gyerekek segítőkészebbek, empatikusabbak, kedvesebbek és nagyobb empátiát mutatnak mások felé, akik megfelelő szülői mintát kaptak a korai fejlődés során. A szülők figyelme egy másik személy igényei iránt, a különböző önkéntes tevékenységek, a segítőkészség, a gondoskodás olyan személyek irányába, akik problémás helyzetet élnek át, ezek a szülői modellek mind meghatározhatják a gyermekek fejlődését (Hastings et al., 2007).

Fejlesztési módszerek

A szociáliskészség-fejlesztő programok megvalósításához Zsolnai (2006) szerint leggyakrabban a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a történetek megbeszélése, valamint a szerepjáték módszereit alkalmazzák. Külön-külön való alkalmazásuk kevésbé jellemző, a leghatékonyabb, ha ezeket együttesen építik be a fejlesztő gyakorlatba.

Az óvodai nevelés részeként szervesen beilleszthető elemként Nyitrai (2009) a mesét említi, mivel ebben az életkorban a mesék szerves részét képezik a gyerekek életének, élményforrásként szolgálnak és tudatos kiválasztásuk után, tartalmukkal alkalmasak arra, hogy a szociális és érzelmi fejlődés segítségét szolgálják. A mese, annak tartalma, a mesélő és a hallgató közötti kontaktus révén önkéntelen, spontán tanulás valósul meg. A történetek mesélése által, többek között, új szociális ismeretek, motívumok közvetítése és elmélyítése történik.

Gerendai (2014) a drámajátékot emeli ki megfelelő módszerként, ami olyan készségfejlesztő elemeket tartalmaz, amelyek hatékonyan, játékos formában fejleszthetik a gyerekek szociálisitását. A drámajátékok, készségfejlesztő szerepüket tekintve, figyelmet érdemelnek, mivel általuk a gyerekek olyan helyzetekkel találkozhatnak játékos formában, amelyek a közösségben való későbbi eligazodásukat megalapozhatják. A készségek fejlődése szempontjából párhuzamot lehet vonni a társas viselkedés és drámajáték között. E módszer gyakorlati alkalmazását többnyire iskolai vonatkozásban említi a szakirodalom, óvodai környezetben elenyésző ennek megjelenése. Gabnai (1999) szerint kezdetben, egy-két éves korban még a környezetükben lévő személyek utánzása történik, azonban hároméves korra már valódi szerepjátékról beszélhetünk, amiben már nem csak a gyerekek szimbolikus világa jelenik meg, hanem az általa felvett szerep a társas viselkedések mintájára történik, ezek próbálgatásának lehet tekinteni.

Az altruisztikus viselkedés, ezzel együtt a proszocialitás fejlesztésére Grusec (1982) több technikát is javasol. Fejlesztő módszerként említi a proszociális viselkedési elemek megnevezését, jellemzését a gyerekeknek, hogy ezáltal megismerjék a megfelelő viselkedési normákat. Ennek kiegészítése kell, hogy legyen az egyes viselkedéstípusok megtapasztalása, kipróbálása, hogy a kognitív érésnek köszönhetően minél jobban rögzüljenek ezek a viselkedési elemek. Ehhez hasonló technika az anyai verbális megerősítés a gyerekek kívánt viselkedésének megjelenése esetén. A segítő viselkedések hiányában is lehet alkalmazni olyan módszereket, amelyekkel növelhető ezek megjelenésének valószínűsége. Ezek a büntetés, a kívánt viselkedés melletti érvelés, a morális biztatás, a közvetlen utasítások és a megfelelő viselkedés elvárása, valamint olyan kijelentések az anyától, amelyek felhívják a gyerek figyelmét a helyes viselkedés hiányára.

A proszociális viselkedés fejlesztésére Eisenberg, Fabes és Spinrad (2006) kutatások alapján olyan kevésbé közvetlen módszereket javasol, mint az explicit példamutatás vagy az indukció. Előbbivel a felnőttek a kívánt magatartást közvetítik a gyerekek felé, utóbbival a segítő viselkedést ösztönző magyarázatokkal hívják elő a kívánt viselkedéseket.

A szociális és érzelmi készségek, így a proszociális viselkedés kapcsán Williamson, Donohue és Tully (2013) rámutatott arra, hogy a gyerekek már a megfigyelés által képesek elsajátítani a segítő viselkedés főbb elemeit, ennek megfelelően a szociálisviselkedés-repertoár bővítésére a modellnyújtást javasolják.

A szülői tréningek alkalmazása a szociáliskészség-fejlesztő programok során széles körben alkalmazott a magatartási zavarral rendelkező gyermekek fejlesztésénél (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2004). A szülők nevelési gyakorlatának fontosságára hívja fel a figyelmet Kim, Doh, Hong és Choi (2011) munkája. Fejlesztő kísérletük célja egy szülői továbbképzéssel kiegészített szociáliskészség-fejlesztő program kipró-

bálása agresszív gyerekek és szülei részvételével. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a szociális készségek fejlesztésében a szülőknek is nagy szerepet kell vállalniuk, ugyanakkor ennek hatékony megvalósításához a szülők nevelési gyakorlatának fejlesztése is szükségessé válhat.

Stefan és Miclea (2010) ugyancsak beemelte a szülői nevelési gyakorlat fejlesztését készségfejlesztő programjába. A gyerekek tantervében az érzelmi és a szociális kompetencia fejlesztésére fókuszáló stratégiák szerepelnek, melyek szabályjátékokkal, történetekkel segítik megnevezni a különböző érzelmeket és megismerni azok okait. Bábjátékkal és testbeszéd gyakorlásával a proszociális viselkedés elemeivel ismerkednek meg a gyerekek. A szülők a tréning során a problémás viselkedés megfelelő, büntetést kerülő, ösztönző nevelési módszereit sajátíthatják el.

Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger és Pachan (2008) ezen kívül összegyűjtötte, hogy azokat a tényezőket, amelyekre egy fejlesztő program során a pedagógusok felkészítésekor érdemes figyelmet szentelni. Az első ezek közül az önmegismerés és mások megismerése, vagyis annak tudatosítása, hogy hogyan és mi alapján alkothatnak rólunk véleményt más személyek saját érzelmeik, előzetes ismereteik és elvárásaik alapján. A második a norma- és érték közvetítés fontossága, vagyis az, hogy a fejlesztés alatt egy pedagógus közvetlen vagy közvetett formában milyen normákat és értékeket közvetít. Harmadikként a felelősségvállalást nevezik meg a szerzők, aminek megfelelően figyelembe kell venni, hogy a pedagógus modellszemélyként van jelen egy fejlesztés során és ezzel együtt felelősséggel tartozik viselkedéséért. Végül maguk a viselkedésformák és a mögöttes meghúzódó dimenziók értelmezése is lényeges szempont a pedagógusok fejlesztésben való részvételében.

A megfelelő fejlesztés megvalósításához érdemes minél több módszert együttesen alkalmazni. A legkisebbeknél a mesék és az ezzel összeköthető szerepjáték alkalmas arra, hogy az alapvető proszociális ismereteket elsajátítsák, míg a nagyobbaknál a tantárgyakba integrált vagy tanórán kívüli, direkt fejlesztés keretében, a személyes problémákat középpontba helyező drámajáték vagy szituációs játékok alkalmazása segítheti a készségek fejlődését (Szabó & Fügedi, 2015).

Néhány program jellemzői

A szociális és érzelmi készségeket fejlesztő programok közül a nemzetközi gyakorlatban már intézményes környezetben alkalmazott programokat találunk, melyek az óvodai program menetébe szervesen beilleszthetők. A *Committee for Children* (2014) gondozásában jelent meg a Second Step program, mely a szociális és érzelmi készségek fejlesztését hivatott segíteni óvodáskortól serdülőkorig. A programcsomag korai fejlesztést segítő része az óvodai környezetbe is beilleszthető játékokat, dalokat, bábokat tartalmazó rövid tevékenységekkel valósítja meg az önszabályozás és a végrehajtó funkciók, képességek fejlesztését. A kiscsoportos tevékenységekkel a gyerekek gyakorolhatják a társas viselkedést, fejlődhet az empátia, az érzelemszabályozás, illetve a problémamegoldás képessége (Strawhun, Hoff & Peterson, 2014).

Az iskolai környezetben megvalósítható fejlesztőprogramból adaptált, Han, Catron, Weiss és Marciel (2001) által kifejlesztett pre-K RECAP (Reaching Educators, Children

and Parents) program egy félig strukturált, kognitív és viselkedési elemeket támogató tréning, mely a program végrehajtásához szükséges osztálytermi konzultációhoz és egy osztályszintű magatartásfejlesztő program megvalósításához nyújt segítséget. A program három fő fejlesztési területet foglal magában: együttműködési képességek fejlesztése, problémamegoldó képességek fejlesztése és szülői fejlesztés. A program egy teljes tanévet átfogó tanterve középpontba helyezi a kognitív és viselkedési elemekkel kapcsolatos problémák visszafordítását és a szociális képességek, az érzelemszabályozás és a problémamegoldás fejlesztésére fókuszál.

A 0–12 éves korú gyermekek érzelmi és szociális kompetenciájának fejlesztését tűzte ki célul az Incredible Years programcsomag (Webster-Stratton, 2011). A szülők, tanárok számára szóló programcsomag célja a problémás viselkedés csökkentése, a szocio-emocionális tanulás és az önszabályozás képességének fejlesztése. A programcsomag tartalmaz egy szülői, egy gyermek és egy tanári fejlesztő programot, ami az alapvető szociális készségek fejlesztését hivatott segíteni. A fejlesztőprogram intézményi környezethez ajánl kiscsoportos és teljes csoportos foglalkozásokat, videókat, életnagyságú bábokat és egyéb, az óvodai környezetben megtalálható eszközök felhasználásával. Az intézményi környezetben megvalósított fejlődéssegítés mellett a szülők bevonásával, otthoni környezetben végrehajtott feladatokkal egészül ki a gyerekek fejlesztése. A programot sikeres alkalmazhatóságának, gyermekközpontúságának és hatékonyságának köszönhetően számos országban (pl. Kanada, Skócia, Portugália, Svédország, Finnország, Norvégia, Új-Zéland) alkalmazzák.

A PATHS Program (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007) a szociális és érzelmi képességek javításával segíti elő mind a hatékony társas viselkedés, mind a tanulási sikeresség fejlődését és az agresszió csökkenését. A program részeként cél az önkontroll, az érzelmek megértésének és kommunikálásának fejlesztése, illetve a problémamegoldáshoz szükséges viselkedési elemek kialakítása.

Az oktatási intézményekben egyre nagyobb számban megjelenő problémás viselkedés csökkentésére és a szociális és érzelmi kompetencia javítására fejlesztették ki a SELF Kit (*Social Emotional Learning Facilitator Kit*) programot (Opre, Buzgar, Ghimbulut, & Calbaza-Ormenisan, 2011), ami a kompetenciák fejlesztésén túl segíti a gyerekeket a különböző érzelmi problémákkal való megküzdésben. A program tartalma és szerkezete igazodik a gyermekek ontogenetikus, pszichikai fejlődéséhez, valamint az ország tantervének menetéhez. A program moduljai történetek, tanmesék, népmesék, képek, versek, táblajátékok, mondókák, tematikus tevékenységek, valamint audiovizuális eszközök alkalmazásával segítik a fejlődést. A programban alkalmazott eszközök hozzájárulnak az emocionális fejlődéshez, valamint élvezetessé teszik a tevékenységeket, miközben a diákok elsajátítják a megfelelő érzelemkifejezést és viselkedést.

Jövőbeni törekvések előfutárai: számítógépes fejlesztések sérült gyerekeknél

A számítógépes játékok kialakítása a szociális és az érzelmi készségek fejlesztésére az utóbbi évtizedekben fejlődésnek indult, mivel felismerték azt, hogy ezek az egyes képességek fejlesztésének is eszközei lehetnek, hatékonyan alkalmazhatók. A különböző játékok virtuális környezetben több különböző helyzetben, viselkedések széles körét fejleszthetik, valamint ugyanazon képességet eltérő situációkban alakíthatják (De Freitas, 2006). Ezek a fejlesztések főként a sajátos nevelési igényű iskolás gyermekek szociális és érzelmi kommunikációs képességeinek és annak verbális és nonverbális összetevőinek fejlesztésére irányultak. A projektekben a számítógépes környezet egy kevésbé strukturált, érzelmileg kevésbé megterhelő környezetet biztosított, melyben játékos formában fejlődtek a vizsgált gyermekek szociális és érzelmi készségei. A gyakorlatban is megvalósult programok tehát nem speciálisan a proszociális képességek fejlesztésére fókuszálnak, hanem általánosságban célozzák a szociális és az érzelmi készségeket, azonban az eddigi, főként iskolás korosztály fejlesztését segítő programok jó alapot nyújthatnak egy, az óvodás gyermekek proszociális készségeit fejlesztő, számítógépes környezetben megvalósuló program kidolgozásához.

A LIFEisGAME projekt (Porto Interactive Center, 2013) a szociális és érzelmi készségek fejlődését segíti elő számítógépes környezetben. A projekt autisztikus spektrumzavarral küzdő gyerekek számára készült, akik fejlesztése, főleg az érzelmek felismerése és kifejezése, a későbbi társas kapcsolatok hatékonyabbá tételéhez kiemelkedően fontos. A projekt egy nagyobb kutatás része, melyben arra keresik a választ a kutatók, hogy vajon egy interaktív fejlesztőprogramban egy virtuális karakter használata megfelelő lehet-e az autista gyerekek rehabilitálásában. A projektben négy különböző pedagógiai jellegű egység valósul meg: érzelmek felismerése, egy virtuális arc építése, karakter létrehozása és történet megalkotása. Az animációs elemek alkalmazásának nagy előnye, hogy a virtuális karakterek létrehozása és a valós idejű érzelmkifejezések megfigyelésének lehetősége csökkentheti a gyerekekben a stresszes állapotot és játékos formában fejlődik érzelmi kommunikációs képességük.

Szintén autisztikus spektrumzavarral rendelkező gyerekek számára fejlesztették ki az ECHOES játékot (Bernardini, Porayska-Pomsta, & Smith, 2014), melynek fő értéke az, hogy játékos környezetben biztosítja ezen gyerekek szociális kommunikációs képességeinek fejlődését. A programban a gyerekek egy virtuális személlyel kerülnek interakcióba különböző társas situációs környezetben. A program a szociális kommunikációra, illetve annak két összetevőjére, a verbális és a nonverbális jelek megértésére és a közös, egymáshoz igazodó figyelemre fókuszál. Ezek alapján 12 tanulási szakasz különíthető el a programban. A virtuális segítő a társas viselkedésben szükséges képességek szerint viselkedik: reagál az interakció megkezdésekor, megkezdi az interakciót és követi a társas viselkedés látens szabályait. A néhány hetes fejlesztés eredményeként a felmért gyerekeknél a verbális és a nonverbális kommunikáció terén jelentős fejlődést figyeltek meg.

Hasonlóan az előzőhöz, számítógépes környezetben megvalósuló fejlesztő program a Mind Reading rendszer (Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, & Hill, 2004), mely széles

körben alkalmazható sajátos nevelési igényű gyerekektől kezdve egészen a felnőtt korúak érzelmkifejezésének fejlesztésében. A rendszer segítségével az alany több tucat érzelmet láthat és hallhat, amiket több különböző személy mutat be, aminek segítségével az egyénenkénti eltéréseket is megfigyelheti az érzelmek kifejezésében. Az érzelmek felismerésében és megértésében segít a program másik része, mely főként autisztikus spektrumzavarral rendelkező személyek számára lett kifejlesztve, ugyanakkor általánosságban mindenki számára alkalmazható részfeladatokat tartalmaz. A játékos feladatok segítségével különböző helyzetekhez kötötten lehet megfigyelni a bemutató személy reakcióit, érzelmkifejezéseit. A játékos formának köszönhetően egy kevésbé strukturált környezetben tovább mélyíthetők a korábban megszerzett ismeretek az érzelmekről.

Ezek a nemzetközi gyakorlatban már kipróbált számítógépes fejlesztések kiváló alapként szolgálnak olyan hazai fejlesztőprogramok kidolgozásához, amelyek a proszociális viselkedés fejlesztésére fókuszálnak. Ugyanakkor fontos figyelembe venni e készségek számítógépes környezetben való fejlesztésének korlátait. Mivel a szociális készségek fejlődése leginkább a személyek közötti közvetlen interakciók során valósul meg, a számítógéppel történő fejlesztés során ez a feltétel nem tud teljesülni. Ennek következtében olyan alapvető szociális készségek sem jelennek meg, mint a különböző mimikák, specifikus gesztusok. Tehát e készségek fejlesztése csak személyes segítővel valósulhat meg, ahol a gyerekek megtapasztalhatják a különböző egyéni eltéréseket és azok változásait. Ezt a tényezőt fontos figyelembe venni, különben a programok elsődleges célja nem valósul meg.

Összegzés

A proszociális viselkedés mint a társas interakciók egy alapvető formája napjainkban egyre nagyobb figyelmet kap. Számos pedagógiai és pszichológiai kutatás foglalkozik a szociális és érzelmi készségek fejlesztésével, melynek részeként a proszociális viselkedés fejlesztésének lehetőségeit sem szabadna figyelmen kívül hagyni.

A tanulmány első felében azokat a modelleket és elméleti megközelítéseket ismertettük, amelyek a proszociális viselkedés létrejöttében szerepet játszó összetevők működését írják le. A témában folyó kutatásoknak köszönhetően gazdag szakmai anyag áll rendelkezésre, azonban problémaként merül fel, hogy a proszociális viselkedés definiálása a nemzetközi szakirodalomban sem egységes, illetve jelenleg még nem áll rendelkezésre olyan empirikus igazolás, ami alapján kialakítható egy általánosan elfogadott megfogalmazás, ezért legtöbbször az adott empirikus vizsgálathoz igazodik.

E terület további feltárása, valamint fejlesztése nagy figyelmet érdemel, mivel napjainkban egyre több gyerek rendelkezik olyan viselkedési problémákkal, amelyek megoldása célzott foglalkozást igényel a szülőkön kívül a pedagógusoktól is. Ennek megvalósítása érdekében a szakemberek olyan elméleti és gyakorlati felkészültségére van szükség, amelyekkel intézményes keretek között lehetőség nyílik a pozitív irányú viselkedési jellemzők kialakítására, fejlesztésére.

Irodalom

- Argyle, M. (1970). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., & Hill, J. (2004). *Mindreading: the interactive guide to emotions*. London: Jessica Kingsley Limited.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2, 101–124. doi: [10.1016/0273-2297\(82\)90006-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90006-5)
- Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55, 19–39. doi: [10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x)
- Bernardini, S., Porayska-Pomsta, K., & Smith, T. J. (2014). ECHOES: An intelligent serious game for fostering social communication in children with autism. *Information Sciences*, 26(4) 41–60. doi: [10.1016/j.ins.2013.10.027](https://doi.org/10.1016/j.ins.2013.10.027)
- Bierhoff, H. W. (2007). Proszociális viselkedés. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Szociálpszichológia* (pp. 253–279). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, 18(1), 1–9. doi: [10.1111/infa.12004](https://doi.org/10.1111/infa.12004)
- Brownell, C. A., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*, 14(1), 117–130. doi: [10.1080/15250000802569868](https://doi.org/10.1080/15250000802569868)
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302–306. doi: [10.1111/1467-9280.00260](https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260)
- Cole, M., & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Darley, J. G., & Latané, B. (1980). Mikor segítenek az emberek egy válsághelyzetben? In V. Szilágyi (Ed.), *Együttérzés, önzetlenség, felelősség* (pp. 20–36). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog Select Documents Psychology*, 10(4), 85.
- Davis, M. H. (1999). Empátia, altruizmus és segítő viselkedés. In Zs. Kulcsár (Ed.), *Morális fejlődés, empátia és altruizmus* (pp. 427–448). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- De Freitas, S. (2006). *Learning in immersive worlds. A review of game-based learning*. Bristol: Joint Information Systems Committee.
- de Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435–441. doi: [10.1016/j.tics.2006.08.008](https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008)
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool „PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91.
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766–1776. doi: [10.1111/cdev.12075](https://doi.org/10.1111/cdev.12075)
- Eisenberg, N. (Ed.). (1982). *The development of prosocial behavior*. London: Academic Press.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy. A multimethod developmental perspective. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34–61). London: Sage Publications.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91–119. doi: [10.1037//0033-2909.101.1.91](https://doi.org/10.1037//0033-2909.101.1.91)

- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511571121](https://doi.org/10.1017/cbo9780511571121)
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646–718). New York: Wiley. doi: [10.1002/9780470147658.chpsy0311](https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311)
- Engelmann, J. M., Over, H., Herrmann, E., & Tomasello, M. (2013). Young children care more about their reputation with ingroup members and potential reciprocators. *Developmental Science*, *16*(6), 952–958. doi: [10.1111/desc.12086](https://doi.org/10.1111/desc.12086)
- Fiske, S. T. (2006). *Társas alapmotívumok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Forgas, J. P. (2003). *A érzelmek pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Fülöp, M. (1991). A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör*, *41*(3), 49–58.
- Gabnai, K. (1999). *Drámajátékok*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Gáspár, C., & Kasik, L. (2015). A szociális probléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, *25*(10), 48–58. doi: [10.17543/iskkult.2015.10.48](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.10.48)
- Gerendai, Zs. (2014). Drámajátékok. In R. Perlai (Ed.), *Az óvodáskor fejlesztőjátékai* (pp. 125–141). Debrecen: Flaccus Kiadó.
- Grusec, J. E. (1982). The Socialization of Altruism. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 139–166). London: Academic Press. doi: [10.1016/b978-0-12-234980-5.50011-0](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-234980-5.50011-0)
- Grusec, J. E., & Sherman, A. (2011). Prosocial behavior. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development* (pp. 263–286). London: The Guilford Press.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). *Affective social competence*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B., & Marciel, K. K. (2001). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of abnormal child psychology*, *33*(6), 681–693. doi: [10.1007/s10802-005-7647-1](https://doi.org/10.1007/s10802-005-7647-1)
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638–664). New York: Guilford Publications.
- Haun, D. B. M. & Tomasello, M. (2011). Conformity to peer pressure in preschool children. *Child Development*, *82*(6), 1759–1767. doi: [10.1111/j.1467-8624.2011.01666.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01666.x)
- Hay, D. F., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell, & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years* (pp. 100–131). London: The Guilford Press.
- Hepach, R., Vaish, A., & Tomasello, M. (2013a). A new look at children's prosocial motivation. *Infancy*, *18*(1), 67–90. doi: [10.1111/j.1532-7078.2012.00130.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00130.x)
- Hepach, R., Vaish, A., & Tomasello, M. (2013b). Young Children sympathize less in response to unjustified emotional distress. *Developmental Psychology*, *49*(6), 1132–1138. doi: [10.1037/a0029501](https://doi.org/10.1037/a0029501)
- Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 124–143). New York: Holt. doi: [10.1017/cbo9780511805851](https://doi.org/10.1017/cbo9780511805851)
- Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Social Cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 102–125). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.

- House, B. R., Henrich, J., Brosnan, S. F., & Silk, J. B. (2012). The ontogeny of human prosociality: behavioral experiments with children aged 3 to 8. *Evolution and Human Behavior*, 33, 291–308. doi: [10.1016/j.evolhumbehav.2011.10.007](https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2011.10.007)
- Kállai, J. (2013). *A társas kapcsolatok neuropszichológiája*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Kanngiesser, P., & Warneken, F. (2012). Young children consider merit when sharing resources with others. *PLoS ONE*, 7(8), e43979. doi: [10.1371/journal.pone.0043979](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0043979)
- Kasik, L. (2006). A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13-16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106(3), 231–258.
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kim, M., Doh, H., Hong, J. S., & Choi, M. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33, 838–845. doi: [10.1016/j.childyouth.2010.12.001](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.001)
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354–364. doi: [10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004](https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004)
- Leimgruber, K. L., Shaw, A., Santos, L. R., & Olson, K. R. (2012). Young children are more generous when others are aware of their actions. *PLoS ONE*, 7(10), e48292. doi: [10.1371/journal.pone.0048292](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048292)
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80(2), 442–460. doi: [10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–25). New York: Basic Books.
- Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Caring, sharing, and helping: The roots of prosocial behavior in children*. San Francisco: Freeman.
- Nagy, J. (1996). *Nevelési kézikönyv*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (2002). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Budapest: Mozaik Kiadó.
- Nyitrai, Á. (2009). A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In J. Nagy (Ed.), *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban (9–31)*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Oatley, K., & Jenkins, M. J. (2001). *Érzelmek*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Opre, A., Buzgar, R., Ghimbulut, O., & Calbaza-Ormenisan, M. (2011). SELF KIT Program: Strategies for improving children's socio-emotional competencies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 678–683. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.11.292](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.292)
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Parhomenko, K. (2014). Diagnostic methods of socio-emotional competence in children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146, 329–333. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.08.142](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.142)
- Pervin, L. A. (1994). Altruizmus – Miért segítenek az emberek és miért nem? In I. Barkóczi & L. Séra (Eds.), *Az emberi motiváció I.* (pp. 271–298). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Porto Interactive Center (2013). *LIFEisGAME – a game about emotions* [PDF document]. Retrieved from <http://www.portointeractivecenter.org/lifeisgame/>
- Rachlin, H. (2002). Altruism and selfishness. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 239–296. doi: [10.1017/s0140525x02000055](https://doi.org/10.1017/s0140525x02000055)

- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development, 6*, 111–135. doi: [10.1111/1467-9507.00029](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00029)
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development, 34*, 447–458. doi: [10.1016/j.infbeh.2011.04.007](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007)
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35–66). New York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F., & Piliavin, J. A. (1995). *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. New York: McGraw-Hill.
- Stefan, C. A., & Miclea, M. (2010). A preliminary efficiency study of a multifocused prevention program for children with deficient emotional and social competencies. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 127–139. doi: [10.1016/j.sbspro.2010.07.061](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.061)
- Strawhun, J., Hoff, N. & Peterson, R. L. (2014). Second step, program brief. student engagement project. Lincoln: University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education.
- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: from instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development, 81*(6), 1814–1827. doi: [10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x)
- Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Thompson, R. A., & Newton, E. K. (2013). Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy, 18*(1), 120–133. doi: [10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x)
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy Through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology, 45*(2), 534–543. doi: [10.1037/a0014322](https://doi.org/10.1037/a0014322)
- Vajda, Z. (1994). *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Budapest: Dinasztia Kiadó.
- Warneken, F. (2015). Precocious prosociality: Why do young children help? *Child Development Perspectives, 9*, 1–6. doi: [10.1111/cdep.12101](https://doi.org/10.1111/cdep.12101)
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science, 311*, 1301–1303. doi: [10.1126/science.1121448](https://doi.org/10.1126/science.1121448)
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy, 11*(3), 271–294. doi: [10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x)
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology, 44*(6), 1785–1788. doi: [10.1037/a0013860](https://doi.org/10.1037/a0013860)
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology, 100*, 455–471. doi: [10.1348/000712608x379061](https://doi.org/10.1348/000712608x379061)
- Warneken, F., Hare, B., Melis, A. P., Hanus, D., & Tomasello, M. (2007). Spontaneous altruism by chimpanzees and young children. *PLoS Biol, 5*(7), 1414–1420.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The incredible years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. Seattle: The Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. M., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychiatry, 33*, 105–124. doi: [10.1207/s15374424jccp3301_11](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3301_11)
- Williamson, R. A., Donohue, M. R., & Tully, E. C. (2013). Learning how to help others: Two-year-olds' social learning of a prosocial act. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*, 543–550. doi: [10.1016/j.jecp.2012.11.004](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.11.004)

Hegedűs Szilvia

- Wu, Z., & Su, Y. (2013). Development of sharing in preschoolers in relation to theory of mind understanding. In M. Knauff, M. Pauen, N. Sebanz, & I. Wachsmuth (Eds.), *Proceedings of the 35th annual conference of the Cognitive Science Society* (pp. 3811–3816). Austin: Cognitive Science Society.
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 101–109. doi: [10.1002/cd.271](https://doi.org/10.1002/cd.271)
- Zsolnai, A. (2006). *A szociális fejlesztése 4-8 éves korban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Zsolnai, A. (2010). A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 78–96). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2011). A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 83–104). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Budapest: Gondolat Kiadó.

ABSTRACT

THE PROGRESS AND DEVELOPMENT OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN EARLY CHILDHOOD

Szilvia Hegedűs

Social and emotional competence in early childhood is an essential basis for children's later school success. Accordingly, acquisition of prosocial behaviours (helping, sharing, cooperating, supporting, protecting, worrying, calming, compensation, compliance, compassion, etc.) is also an important task in social development. The components of prosocial, altruistic behaviour have been explored internationally in recent years. Unlike earlier research, these studies (Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009; Brownell, 2013; Thompson & Newton, 2013; Henderson, Wang, Matz, & Woodward, 2013) are increasingly focusing on early childhood and provide new findings that disprove certain cognitive psychological theses. The first part of the study presents the main approaches of prosocial behaviour, which mostly come from various psychological fields. Behavioural responses to another person's needs play a significant role in the development of prosocial behaviour. Thus, we need to pay attention to the development of early characteristics of empathy and sympathy. Recent research has shown that within social and emotional skills we need to focus on the development of prosocial behaviour. In Hungary, the majority of the interventions for social skills focus on children of school age, but there are several international programmes (e.g. Second Step) which serve children as early as preschool in developing the social and affective fields. These programmes are already in place and show the importance of and need for more research to recognize opportunities to develop prosociality which can help us to devise Hungarian intervention programmes.

Magyar Pedagógia, 116(2). 197–218. (2016)
DOI: [10.17670/MPed.2016.2.197](https://doi.org/10.17670/MPed.2016.2.197)

Levelezési cím / Address for correspondence: Hegedűs Szilvia, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.